

Nölle, Karin

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 48-67



Quellenangabe/ Reference:

Nölle, Karin: Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 48-67 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38203 - DOI: 10.25656/01:3820

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38203>

<https://doi.org/10.25656/01:3820>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thema: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung

Barbara Koch-Priewe

Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einführung in den Thementeil.....	1
---	---

Georg Hans Neuweg

Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens.....	10
---	----

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern.....	30
---	----

Karin Nölle

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens.....	48
---	----

Diskussion: Leistungsvergleiche im Schulwesen

Dietrich Benner

Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA.....	68
---	----

Ewald Terhart

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?....	91
--	----

Reinhard Pekrun

Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung	111
---	-----

Besprechungen

Klaus Prange

Alfred K. Trembl: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung Jürgen Oelkers: Einführung in die Theorie der Erziehung	129
--	-----

Fritz Osterwalder

Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reform	138
---	-----

Daniel Tröhler

Bijan Adl-Amini: Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung	142
---	-----

Christian Lüders

Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven	145
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	148
-------------------------------------	-----

Content

Topic: Basic Research in Teacher Education

Barbara Koch-Priewe

Basic Research in Teacher Education – An introduction 1

Georg Hans Neuweg

Teacher Action and Teacher Education in the Light of the Concept
of Tacit Knowing..... 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutic Competence Through Case Studies. Considerations
on the relevance of casuistic research and theory exemplified by
antinomic acting in the field of sports pedagogics 30

Karin Nölle

Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge
Relevant for Teaching 48

Discussion: Large Scale Assessments

Dietrich Benner

The structure of General Education in the Core Curriculum
of Modern Educational Systems. A proposal for a framework for
PISA based on educational theory 68

Ewald Terhart

How Can the Results of Large Scale Assessments Be Used Systematically
for an Improvement of the Quality of Schools? 91

Reinhard Pekrun

Large Scale Assessments: Implications for further research 111

Book Reviews 129

New Books..... 148

Karin Nölle

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, was an Wissen über Unterricht nach Abschluss der universitären Lehrerbildung erwartbar ist. Dazu wurden in einer von der DFG geförderten Untersuchung¹ durch schriftliche Befragungen und Interviews Vorstellungen über Unterricht von Studienanfängern und Absolventen erhoben. Vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Debatte in der Lehrerbildung ist dabei von besonderem Interesse, ob sich Unterschiede zeigen bei Absolventen eines Studienganges mit konventioneller, theoretischer Ausrichtung einerseits und mit erhöhter Praxisintegration andererseits. Bei diesen Vergleichen sind deutliche Unterschiede erkennbar, aus denen sich Hinweise ergeben, dass Wissen und Können nicht auf völlig voneinander getrennten Wissensformen beruhen.

1. Einleitung: Das Problem des Erwerbs von Wissen und Können in der Lehrerbildung

Die anhaltende Diskussion über die Qualität des Schulsystems hat auch die Kompetenz des Lehrpersonals berührt und ungeachtet der unabgeschlossenen Diskurse innerhalb der pädagogischen Disziplin bereits zu einer Reihe von Reformvorschlägen für die Lehrerbildung geführt (Terhart 2000; Keuffer/Oelkers 2001). In der Debatte der pädagogischen Disziplin zu diesem Thema spielt nach wie vor das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Entwicklung professioneller Kompetenz eine Rolle. Dabei bestimmen insbesondere zwei kontroverse Positionen die Diskussion:

- Einmal die Differenzthese, die besagt, Wissensformen von pädagogischer Disziplin und Profession gehörten zwei unterschiedlichen Bereichen an, die nicht unmittelbar voneinander lernen können (Tenorth 1990; Dewe/Radtke 1991). Die Folgerung daraus kann nur sein, für disziplinär begründetes Wissen einerseits und professionelles Können andererseits das jeweilige Referenzsystem nicht zu überschreiten und die daraus erwachsenen Probleme als Folgen funktionaler Differenzierung zu akzeptieren (vgl. Tenorth 1990, S. 90f.).

1 DFG-Forschungsprojekt unter Federführung von Herrn Prof. Dr. Kurt Czwerwenka, dem ich für umfassende Unterstützung und hilfreiche Anregungen danke.

- Zum anderen die Integrationsthese, der zufolge die Klagen über den mangelnden Praxisbezug der herkömmlichen Lehramtsstudien in Deutschland ernst zu nehmen sind (vgl. zusammenfassend Bohnsack 2000, S. 56f.). Auch anknüpfend an Erfahrungen mit der einphasigen Lehrerausbildung wird dabei die Forderung vertreten, die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin solle durch Forschung gestützte Hilfen zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz bereits vor Eintritt in die Berufstätigkeit für die Studierenden bereitstellen (vgl. u.a. Oser 1997; Glumpler/ Wildt 2000).

Bemerkenswert dabei ist, dass beiden Thesen die Überzeugung zu Grunde liegt, professionelle Kompetenz könne nicht unabhängig von den Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen der beruflichen Praxis erworben werden (vgl. u.a. Bromme 1992; Clark 1988; Huberman 1991; Wahl 1991; Oser 1997; Herrmann/Hertrampf 1997). Strittig ist also lediglich, welche Folgerungen aus dieser Annahme zu ziehen sind. Diese Frage ist freilich weniger theoretisch, sondern eher empirisch zu klären. Dabei liegen für beide Positionen durchaus gewichtige Argumente mit empirischem Gehalt vor.

Die Differenzthese wird gestützt durch Befunde aus der Expertiseforschung, die darauf hindeuten, dass die Wissensbasis professioneller Kompetenz keineswegs den Strukturmerkmalen wissenschaftlichen Wissens gleicht. Expertenwissen als professionelles Können ist beispielsweise situationsspezifisch organisiert und zeichnet sich durch die Fähigkeit zu rascher kategorialer Wahrnehmung von Situationen nach relevanten, insbesondere handlungsrelevanten Situationsmerkmalen aus. Vor allem aber kommt prozeduralem Wissen dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. den Überblick bei Bromme 1992). Unterstrichen werden diese Befunde durch Befragungsergebnisse, nach denen Lehrerinnen und Lehrer bei pädagogischen Entscheidungen nur wenig auf Studieninhalte zurückgreifen (auf pädagogische Theorien allein nur 7%). Dagegen ist die Orientierung an der eigenen Berufserfahrung mit 81,7% überwältigend hoch (vgl. Terhart u.a. 1994, S. 196). Auch die berufsbiographischen Untersuchungen Kelchtermans (1996) bestätigen diesen Befund. Ergänzend dazu betont Kelchtermans die überaus wichtige Rolle, die bedeutsame („kritische“) Personen auch und gerade für die Entwicklung subjektiver Unterrichtstheorien spielen – seien es Kollegen, Vorgesetzte, aber auch die eigenen Kinder und die Erfahrungen mit ihnen.

Freilich entwerfen die letztgenannten Ergebnisse zugleich die Position, die durch die Differenzthese markiert wird: Tatsächlich gibt es kaum empirische Evidenz für die gerade von den Vertretern dieser These vorgebrachte Einschätzung, die Studieninhalte würden als Reflexionshintergrund Einfluss auf das Handeln im Unterricht gewinnen. Auf diese Weise ist – so auch Kelchter-

mans – keine sichere Legitimationsgrundlage für professionelles Wissen und Handeln zu erreichen. Hinzu kommt die bekannte pragmatische Einstellung von Lehrpersonen, der zufolge diejenigen Wissens Elemente steinbruchartig anderen Wissenskontexten entnommen werden, die direkte Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht versprechen (vgl. ebd. S. 269f.). Beide Tendenzen zusammen genommen führen, so der Autor, zur Verletzlichkeit, wenn die eigene Unterrichtspraxis in Frage gestellt wird, denn die Wissensbasis ist prekär, weil sie eben nicht wie in anderen Professionen objektiv – wissenschaftlich – legitimiert ist.

Für die Integrationsthese sprechen die vielfältigen Forderungen nach mehr Praxisbezug durch Lehramtsstudierende (vgl. Bohnsack 2000), die auch dann nicht an Zustimmung verlieren, wenn nach verschiedenen, speziellen Kompetenzen gefragt wird, die als anspruchsvolle Standards formuliert sind und sowohl wissenschaftlich begründetes Wissen als auch realisierbares Können beinhalten (vgl. Oser 1999). Ein weiteres Argument ergibt sich aus der anglo-amerikanischen Debatte um pädagogisches Inhaltswissen, das die Umsetzung von Inhalten in unterrichtliche Handlungseinheiten betrifft. Jenseits strittiger Deutungen lässt sich in allen diesen Beiträgen feststellen, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Integrationsleistung erbringen, die Shulman als ‚Amalgam‘ beschreibt (vgl. hierzu bes. Bromme 1995). Lehrpersonen denken dabei aufgabenorientiert (vgl. Koch-Priewe 1997), und eben dieses aufgabenorientierte Denken lässt sich dem allgemeindidaktischen Konstrukt des Interdependenzverhältnisses von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen parallelisieren. Erfahrene Lehrer erfüllen damit auf ihre Weise – so Koch-Priewe – durchaus die Ansprüche didaktischer Theorie, während Novizen über solche kognitiven Muster noch nicht verfügen. Unabhängig von Optimierungsfragen spricht aber genau das für die *systematische Anschlussfähigkeit* und in diesem Sinne für die Integrationsfähigkeit der in Frage stehenden Wissensformen. Kaum hinterfragt wird in der gesamten Kontroverse, dass durch die Differenzthese offenbar unterstellt wird, die theoretische Organisationsform des pädagogischen Wissens, wie sie in der Disziplin erarbeitet ist, sei identisch mit der je individuellen Repräsentationsform dieses Wissens bei den Absolventen des Studiums. Genau dazu aber haben wir kaum Erkenntnisse.

Eine ähnliche Debatte wird im Übrigen auch im anglo-amerikanischen Raum geführt (vgl. Cochran-Smith/Lytle 1999), freilich hat hier ein Perspektivenwechsel längst stattgefunden. Er wird von Cochran-Smith (2001) charakterisiert als einer von ‚policy and practice‘ hin zur Frage der ‚outcomes‘. Dies zeigt sich u.a. an einer Vielzahl von Initiativen, detaillierte Standards für die Ausübung des Lehrerberufs zu formulieren und Ausbildungsergebnisse daran zu messen.

2. Anlage der Untersuchung

2.1 Fragestellung

Die Frage der *Ausbildungseffekte* steht ebenfalls im Vordergrund einer noch laufenden, von der DFG geförderten Untersuchung, aus der in diesem Beitrag vorrangig über den Teilaspekt im Studium erworbener, auf Unterricht bezogener *Wissensformen* und damit zusammenhängender Ergebnisse berichtet werden soll. Für die inhaltliche Interpretation dieser Daten ist dabei ein Referenz Gesichtspunkt dienlich, vor dem die Ergebnisse vergleichbar sind. Die im Anschluss an die Veröffentlichungen der Holmes-Group (1995) formulierten professionellen Standards und deren Kriterien und Indikatoren (Oser 1997, 1999; Bohnsack u.a. 1997, S. 54ff.) bieten sich dazu an, weil sie professionelle Kompetenz definieren und zugleich deren theoretische und praktische Komponenten abgrenzbar halten. Dabei gilt ein Standard als erreicht, wenn die professionelle Kompetenz einer (angehenden) Lehrperson in einem bestimmten Bereich, also etwa der Gestaltung und der Methoden des Unterrichts in der Weise ausgebildet ist, dass sie definierten beruflichen Anforderungen in diesem Bereich entspricht. Die jeweilige Kompetenz wird nach den Kriterien Theorie, Empirie, Qualität und Ausführbarkeit beurteilt. Sie muss also in der Weise anspruchsvoll ausgebildet sein, dass sie überprüfte Theorien aus relevanten Wissenschaftsbereichen berücksichtigt. Diese Theorien sollen empirisch gehaltvoll und durch methodisch kontrollierte Forschungsergebnisse untermauert sein. Das Lehrerhandeln soll qualitativ angemessen und in der Praxis ausführbar, d. h. in der Form tradierter oder individuell bewährter Techniken repräsentierbar sein.

Die entscheidende Frage ist, inwieweit bzw. unter welchen Bedingungen in der universitären Lehrerbildung eine Chance besteht oder vorstellbar ist, solche Standards anzubahnen, in denen Wissens- und Könnensaspekt in der angedeuteten Weise miteinander verzahnt sind. Dazu sollten Wissenserwerb und -verwendung in Studiengängen mit hoher und geringer Praxisintegration untersucht und verglichen werden. Im Bezug auf den geschilderten Diskussionsstand zur Differenz- und Integrationsthese ist u.a. die Frage zu beantworten, wie der Theoriebezug in einem Studiengang mit hoher Praxisintegration ausgeprägt ist, oder wie es sich in einem eher theoretisch angelegten Studium mit der Wissensverwendung in handlungsnahen oder in konkreten Handlungssituationen verhält.

Es war daher beabsichtigt, die ‚kognitiven Muster‘ über Unterricht von Studierenden zu untersuchen, um in deren Bedeutungsstrukturen, Entwicklungen und Handlungsrelevanzen Einblick zu erhalten, und zwar im Studium und beim Übergang vom Studium in die erste Praxisphase. Ebenso sollte un-

tersucht werden, ob im Hinblick auf diese Fragestellungen Unterschiede festgestellt werden können, die sich mit absolvierten Ausbildungsvarianten (hohe und geringe Praxisintegration) in Verbindung bringen lassen.

2.2 Die untersuchten Studiengänge

Der Entwicklungsaspekt kann eigentlich nur durch eine Längsschnittstudie erfasst werden. Wegen des kurzen Untersuchungszeitraumes war das jedoch nur ansatzweise – beim Übergang vom Studium in die Schulpraxis – zu realisieren. Die Untersuchung sollte daher durch einen querschnittlichen Aspekt ergänzt werden. In dieser Hinsicht versprach eine Kontrastierung mit den Antworten von Studienanfängern, also einer anderen Kohorte, den Aspekt der Entwicklung dennoch zureichend ausleuchten zu können.

Als Ausbildungsmodell mit *geringer Praxisintegration* wurde das herkömmliche Studium mit zwei schulbezogenen Praktika betrachtet, wie es etwa der Niedersächsischen Prüfungsverordnung für Lehrämter entspricht. Diese Praktika werden zwar durch Vor- und Nachbereitungsseminare in das universitäre Studium eingebettet, die Verbindung mit unterrichtsrelevanten Theorien ist jedoch als eher unspezifisch einzuschätzen. Einbezogen wurden Studierende mit den Schwerpunkten Grund-, Haupt- und Realschule.

Für das Ausbildungsmodell mit *hoher Praxisintegration* musste die Erhebung auf zwei Universitätsstandorte verteilt werden, um einmal eine für statistische Analysen ausreichende Fallzahl zu erreichen und zum anderen sowohl Kandidaten für die Primar- als auch für die Sekundarstufe I zu erfassen. Tatsächlich sind diese beiden Ausbildungsvarianten nicht ohne weiteres vergleichbar, sodass bei der Interpretation von Ergebnissen immer die unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen sorgfältig zu berücksichtigen sind. Die betreffenden Ausbildungsgänge weisen folgende Charakteristika auf:

- An einer Schweizer Universität wird in einem einphasigen Ausbildungskonzept ein relativ gut abgestimmtes, auf Unterricht bezogenes Theoriecurriculum u.a. mit einem Schwerpunkt auf dem *Cognitive Apprenticeship Approach* (vgl. Collins u.a. 1989) mit praktischen Erprobungen in Übungsschulen verbunden. Diese Erprobungen werden vor dem Hintergrund von Theorie und Ausführbarkeit reflektiert und zu verbessern versucht. Damit wird die Ausbildung – sicher zunächst nur näherungsweise – auf professionelle Standards des Lehrerberufs hin orientiert.
- An einer niedersächsischen Universität konnte eine Gruppe von Absolventen in die Untersuchung einbezogen werden, die ebenfalls Studienelemente mit Theorie und Praxis verbindenden Anteilen durchlaufen hat.

Darin wird in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aus der Schulpraxis ein Seminarprogramm angeboten, das Gelegenheit gibt, didaktische Konstrukte in Unterrichtssituationen zu erproben und die damit gemachten Erfahrungen im jeweiligen Seminar zu reflektieren. Die Übertragung didaktischer Ideen in die Praxis und die Reflexion der Bedingungen des Gelingens ist hier ebenfalls Programm; insoweit ist die Form der Praxisintegration dem Schweizer Modell vergleichbar. Die Wahl solcher Studienanteile ist hier allerdings freiwillig, sodass mit den Absolventen dieses Programms eine vorselegierte Gruppe befragt worden sein könnte, die durch unkontrollierte Gruppenmerkmale gekennzeichnet ist. Die formalen Studienbedingungen entsprechen darüber hinaus der Niedersächsischen Prüfungsverordnung für Lehrämter, die Ausbildung ist also zweiphasig.

Dieser Mangel an Vergleichbarkeit fällt allerdings nicht so sehr ins Gewicht, da die ähnliche Form der Praxisintegration das entscheidende Differenzkriterium zum ‚konventionellen‘ Ausbildungsmodell darstellt. Dies rechtfertigt einmal vorsichtig verallgemeinernde Interpretationen bezüglich des Aspekts der Praxisintegration, erfordert aber andererseits die klare Zuordnung der Daten zu den einzelnen Ausbildungsvarianten.

2.3 Erhebungs- und Analyseverfahren

Für die Studie wurden drei aufeinander bezogene Untersuchungsschritte konzipiert, die im Bezug auf die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente kurz skizziert werden sollen:

1. Schritt

Im Rahmen einer geschichteten Stichprobe wurde eine schriftliche Befragung mit Studierenden im ersten und im Abschlussemester des jeweiligen Lehramtsstudienganges vorgenommen (Schichtungskriterien sind dabei das Studiensemester und das Ausbildungsmodell). Es konnten schließlich 277 Studierende befragt werden, davon 156 Studienanfänger und 121 Absolventen. Die verschiedenen Ausbildungsmodelle waren dabei proportional vertreten. Ein Anreiztext, der auf unterschiedliche didaktische Konzepte (‚offene‘ oder eher ‚direkter Instruktion‘ verpflichtete) abhebt, sollte zur schriftlichen Stellungnahme herausfordern.

Die Antworten auf die offene Frage wurden durch eine computergestützte Analyse mit Hilfe des Textanalysesystems ‚winMAX‘ ausgewertet. Die

Codierung der Texte erfolgte durch je zwei unabhängig arbeitende Codierer; bei Divergenzen wurde eine Einigung über die Zuordnung eines Textsegments durch die Diskussion der strittigen Codierung mit einem dritten Auswerter herbeigeführt.

2. Schritt

Mit diesem Untersuchungsschritt wurden auf Unterricht bezogene kognitive Muster von Studienanfängern und Absolventen aus einer handlungsnahen Perspektive betrachtet. Die Erhebung erfolgte mithilfe eines Leitfadeninterviews, fokussiert auf eine Videoaufzeichnung von Unterricht. Das Thema der Unterrichtssequenz ist die Einführung in das Phänomen der Mondfinsternis, realisiert von einem Studenten im allgemeinen Schulpraktikum in einer dritten Grundschulklasse. Für die auf Video vorgeführte Unterrichtssequenz erschien ein Student in der Rolle des Lehrenden als besonders geeignet, weil anzunehmen ist, dass freimütige Stellungnahmen der Interviewten durch einen Akteur mit gleichem sozialen Status weniger gehemmt werden.

Die transkribierten Interviews wurden mit Hilfe eines strukturanalytisch orientierten Verfahrens untersucht, das in Anlehnung an Mollenhauer (1980) bereits in eigenen Forschungsprojekten erfolgreich verwendet worden ist (z.B. Czerwenka u.a. 1990). Dazu wurden die im Text ermittelten Klassifikationen auf ihre Verknüpfungen hin analysiert. Die daraus zu entwickelnden Strukturbilder können dann auf explizite Problemdefinitionen des Interviewpartners oder implizite bzw. strukturelle, durch das Strukturbild sichtbar gemachte Problemdefinitionen hinweisen.

3. Schritt

Innerhalb der ersten Praxisphase, nach mindestens dreimonatiger Erfahrung mit eigenem Unterricht, wird eine Unterrichtsbeobachtung mit darauf bezogenem Interview bei denjenigen Interviewpartnern durchgeführt, deren Darstellungen sich in den vorausgehenden Untersuchungsschritten als relevant für die Typisierung professioneller Kompetenzentwicklung erwiesen haben. Da dieser Untersuchungsschritt noch nicht abgeschlossen ist, soll er im vorliegenden Argumentationszusammenhang weitgehend ausgeklammert bleiben.

3. Untersuchungsergebnisse zum didaktischen Wissen

Aus den bis jetzt vorliegenden Untersuchungsergebnissen werden im Folgenden die *Formen* des didaktischen Wissens als Ergebnis der Teilhabe an unterschiedlichen Ausbildungsmodellen herausgegriffen und erörtert.

3.1 Formen und statistische Verteilungen

Ein frappantes Merkmal der Darstellung eigener Sichtweisen guten Unterrichts im Rahmen der schriftlichen Befragung war der deutlich divergierende Theoriebezug. Während sich ein Teil der befragten Absolventen explizit auf theoretisch begründete Methodenkonzepte, didaktische Konstrukte etc. bezog und dabei auch jeweils über- oder zugeordnete Merkmalsbeziehungen erkennen ließ, fehlte dieser Bezug in anderen Texten. Die Texte wurden nach den Formen des Theoriebezugs in folgenden Ausprägungen kategorisiert:

- 1) *Theorie: nicht erkennbar* – Texte ohne erkennbare theoretische Zusammenhänge
- 2) *Theorie: additiv* – Texte, in denen theoretische Elemente in eher aufzählender Weise vorkamen
- 3) *Theorie: implizit aggregierend* – Texte mit erkennbarer thematischer Abfolge, ohne deutliche theoretische Bezüge – ‚subjektive Theorien‘
- 4) *Theorie: klassifizierend* – Texte mit theoretischen Elementen, Darstellungen mit Bezug auf diese theoretischen Elemente, deutliche, z.B. hierarchische Zuordnungen etc.

Die Verteilung der theoriebezogenen Darstellungsformen auf die verschiedenen ‚Ausbildungsmodelle‘ zeigte ein äußerst überraschendes Ergebnis. Von besonderem Interesse ist dabei der Vergleich der Variablen ‚Theorie implizit aggregierend‘ und ‚Theorie klassifizierend‘, da sie einmal die Hauptvarianten der Darstellungsformen bilden und zum anderen, weil die Unterschiede signifikant bzw. bei ‚Theorie klassifizierend‘ hochsignifikant sind. Die beiden anderen Formen lassen sich wegen der zu geringen Fallzahl nach dem χ^2 -Test nicht interpretieren.

Für die Darstellungsform ‚implizit aggregierend‘ zeigen sich deutliche Unterschiede in den gegenübergestellten Ausbildungsmodellen. Im konventionellen Studiengang wurden 60% der Antworttexte der Absolventen dieser Darstellungsform zugeordnet, im Studiengang integriert A (Deutschland, zweiphasig) waren es 35,7%, im Studiengang integriert B (einphasig, Schweiz) 37,5%; χ^2 -Wert nach Pearson: 6,56, bei 2 Freiheitsgraden. Noch er-

hebt deutlich hervor, dass sich diese Unterschiede für die Darstellungsform ‚klassifizierend‘ dar. Hier antworteten nur 18,3% der Absolventen des konventionellen Ausbildungsmodells nach diesem Muster, während es im Ausbildungsmodell integriert (A) 57,1% und im Modell integriert B 50% waren. Der χ^2 -Wert nach Pearson ist hier 16,314 bei ebenfalls 2 Freiheitsgraden.

Überraschend ist hier sowohl, welche Repräsentationsform didaktischen Wissens im jeweiligen Ausbildungsmodell überrepräsentiert sind, als auch die Deutlichkeit der Unterschiede bezogen auf die Ausbildungsvarianten. Dass ‚klassifizierende‘ Darstellungsformen gerade in den Ausbildungsmodellen mit hoher Theorie-Praxis-Integration signifikant häufiger vertreten sind, während ‚implizit aggregierende‘ Darstellungen im ‚theoretisch‘ ausgerichteten Studiengang überrepräsentiert sind, ist außerordentlich auffallend, aber durchaus erklärbar.

Auf der Grundlage des seit längerem bekannten Ansatzes der *Anchored Instruction* (Cognition and Technology Group at Vanderbilt CTGV; zit. n. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998) kann man z.B. von der Hypothese ausgehen, dass sowohl der Wissenserwerb als auch der Erwerb professionellen Handelns bzw. das Umlernen von Handlungsschemata eines ‚Ankers‘ bedarf, um neu zu erwerbende ‚Kompetenzschemata‘ mit eigenen, bereits vorhandenen Schemata koppeln zu können. Dieser ‚Anker‘ muss so beschaffen sein, dass er bildhafte oder episodische Elemente beinhaltet. Es ist dabei allerdings die Qualität des Lehr-Lern-Settings zu beachten. MacKenzie/White (1982) berichten aus einem ähnlichen Untersuchungsansatz. Lernende, die im Bezug auf konkrete Erfahrungen Aufgaben lösen mussten, bei denen Erfahrungselemente miteinander und mit Vorerfahrungen zu verbinden und daraus Schlüsse zu ziehen waren, erzielten signifikant bessere Lernergebnisse als die Vergleichsgruppen. Aus solchen Studien lässt sich möglicherweise ein Erklärungsansatz für die dargestellten Befunde entwickeln.

Im Übrigen wurden wider Erwarten noch keine weiteren signifikanten Zusammenhänge der ‚Theorieformen‘ etwa mit Abiturnoten, Geschlecht oder anderen relevanten Variablen gefunden, die einen alternativen Erklärungsansatz für das Auftreten dieser kognitiven Repräsentationsformen didaktischen Wissens liefern könnten. Daher kann aufgrund der hohen Werte und Signifikanzen vorläufig angenommen werden, dass diese Unterschiede tatsächlich mit der durchlaufenen Ausbildung in Zusammenhang stehen.

In diesem Zusammenhang muss dann freilich eine Erklärung dafür gefunden werden, dass sich einerseits auch bei knapp einem Fünftel der Absolventen des konventionellen Studienganges solche theoriebezogenen Argumentationsformen fanden, während sie immerhin bei knapp der Hälfte der nach dem integrierten Modell Ausgebildeten fehlten. Ein Erklärungsansatz hierfür kann darin gesehen werden, dass die durch eine Art Kerncurriculum geprägte

Ausbildungssituation in den integrierten Studiengängen zusätzlich eine theoriebezogene Wissensstrukturierung begünstigen. Ein entsprechender Ausbildungseffekt im konventionellen Studiengang könnte dann durch die individuell geleistete Auswahl von Studienelementen begründet sein.

Bekanntlich besteht aber das konventionelle, so genannte ‚theorieorientierte‘ Ausbildungsmodell zum Teil aus ziemlich disparaten Theoriefragmenten, die erst individuell von den Studierenden zu integrieren sind. Das gelingt offenbar nicht besonders häufig. Darüber hinaus wiesen in den Interviews zahlreiche Examenskandidaten im konventionellen Ausbildungsmodell darauf hin, sie hätten besonders zu Beginn des Studiums die Bedeutung theoretischer Begriffe und Zusammenhänge für den Unterricht gar nicht erfassen können. Dies könnte darauf hindeuten, dass von bisherigen eigenen (Unterrichts)Erfahrungen abweichende Erkenntnisse nur über einen intensiven Transformationsprozess Eingang in die kognitive Struktur der Studierenden finden, die dann eine grundlegend veränderte Wissensbasis bildet (vgl. z.B. auch Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998). Ob es jedoch ausreicht, dazu ein Kerncurriculum einzuführen, erscheint aufgrund der bisherigen Untersuchungsergebnisse durchaus fraglich. Es verstärkt sich vielmehr der Eindruck, dass theoretische und empirische Erkenntnisse in komplex vernetzter Form verarbeitet und mit episodischen Elementen angereichert sein müssen, um dauerhaft Eingang in die kognitive Struktur zu finden und zugleich den Transfer in pädagogische Handlungssituationen vorzubereiten. Erkennbar ist aber wenigstens, dass die Studiengänge mit hoher Praxisintegration und darauf konkret bezogenem Theorieangebot größere Chancen zu angemessener Rezeption und Strukturierung unterrichtsrelevanten Wissens bieten. – Zumindest gibt es dafür in den referierten Befunden empirische und auf der Interpretationsfolie der *Anchored Instruction* auch theoretische Evidenz.

Insbesondere die konkreten Darstellungsformen, die im folgenden Abschnitt exemplarisch analysiert werden sollen, können einen Eindruck davon vermitteln, wie die Koppelung der theoretischen und praktischen Wissensbasis organisiert und organisierbar ist. Das impliziert aber die Abkehr von der Vorstellung, Theorie und Praxis beruhten auf völlig voneinander getrennten Wissensformen. Auch die Ergebnisse aus der wissenspsychologischen Forschung legen eher die Vorstellung eines Transformationsprozesses nahe (vgl. Bromme 1995; Koch-Priewe 2001). Insgesamt spricht einiges für die vielfach diskutierte Annahme ‚education matters‘; es muss freilich nach Optimierungsstrategien für die Anbahnung professioneller Kompetenz in den Studiengängen gefragt werden. Dafür sprechen etwa Dokumente des Scheiterns. Insbesondere fanden sich unter den als ‚implizit aggregierend‘ kategorisierten Texten einzelne, in denen sich die Darstellungen von Studienanfängern und Absolventen kaum unterscheiden ließen.

3.2 Ausgewählte Beispiele für typische Darstellungsformen

Die unterschiedlichen Darstellungsformen lassen sich besonders eindrücklich anhand prägnanter Beispiele nachvollziehen. Zunächst geht es um ein Beispiel der Darstellungsform ‚implizit aggregierend‘, wobei zuerst ein Auszug der Antwort auf den offenen Fragebogenanteil wiedergegeben wird, dem dann Interviewausschnitte des zweiten Untersuchungsschrittes gegenübergestellt werden.

In der strukturierten Darstellung sind in Anlehnung an den Verfahrensvorschlag Mollenhauers (1980) die Klassifikationen und deren Verknüpfungen dargestellt, wie sie in den Texten und Interviewtranskripten der Befragten und Interviewpartner repräsentiert waren. Generell können diese Klassifikationen auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein, wobei die spezifische Verbindung der damit markierten Darstellungsebenen eines der typisierenden Merkmale sein kann. Die hier gewählte Darstellungsstruktur ist den Anforderungen unserer Untersuchung angepasst worden: Sie enthält auf dieser Interpretationsstufe jeweils noch sehr viel Originalton, um die konkreten Unterschiede in der Darstellung bzw. Argumentation zu verdeutlichen. Die so strukturierten Darstellungen der aufeinander bezogenen Aussagezusammenhänge der Interviewpartner aus den einzelnen Untersuchungsschritten sollen im weiteren Verlauf des Analyseprozesses zu typischen Mustern und Entwicklungen zusammengefasst werden.

Dabei dienen Pfeile dazu, die Richtung der Verknüpfungen zu verdeutlichen, beispielsweise wenn die Verknüpfung nicht durch ein einzelnes Prädikat innerhalb der strukturierten Darstellung ausgedrückt werden kann. Doppelpfeile kennzeichnen Gegenüberstellungen. Aus verschiedenen Richtungen aufeinander weisende Pfeile deuten Widersprüche an: entweder solche, die im jeweiligen Text selbst aufgezeigt werden, oder auch solche, die implizit in der Darstellung bzw. Argumentation enthalten sind. Auf Letztere erfolgt jeweils ein spezieller Hinweis. Die zum besseren Verständnis eingefügten Gesprächsanteile des Interviewers sind durch Kursivdruck gekennzeichnet.

Im ersten Text (Abb. 1), kategorisiert als ‚implizit aggregierend‘, stellt eine Absolventin des konventionellen Ausbildungsmodells ihre Position in zwei Themenkomplexen dar: Der eine kann umschrieben werden mit Differenzierung/Anpassung des Unterrichts an die Leistungsfähigkeit der Schüler. Das zweite Thema sind Stundenverläufe, die in der didaktischen Literatur als Artikulationsschemata diskutiert werden. Dieses Thema ist mit dem ersten verknüpft über die Idee des Methodenwechsels: frontal gesteuerte und offene, differenzierende Phasen sollen einander abwechseln. Die Ergebnissicherung ist offenbar als abgrenzbare Phase am Ende jeder Unterrichtsstunde vorgesehen. Diese steht aber in latentem Widerspruch zum Zugeständnis unter-

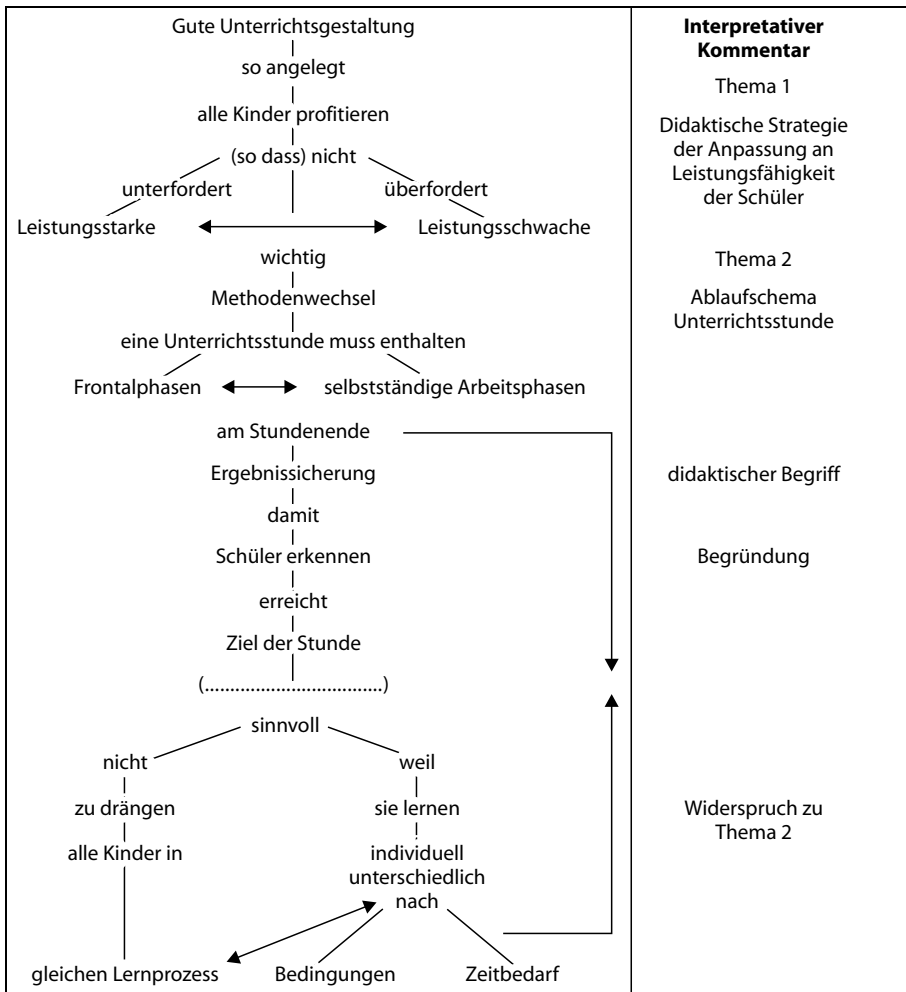


Abb. 1: Darstellungsform im Textauszug ‚implizit aggregierend‘ P-K-1/E/203

schiedlichen Zeitbedarfs, denn sonst müsste die Ergebnissicherung differenziert nach Arbeitsfortschritt der einzelnen Schüler erfolgen oder ein für alle Schüler gültiges Minimalziel definiert werden. Es ist aber lediglich und gerade nicht differenziert vom ‚Ziel der Stunde‘ die Rede.

In diesem Text erscheint der Modernisierungsdiskurs in additiver Weise mit eher traditionellen Instruktionsvorstellungen verknüpft, sodass Implikationen dieser didaktischen Variationsformen leicht aus dem Blick geraten. Theoretische Aspekte werden nicht expliziert, sondern bleiben implizit bzw. subjektiv-theoretisch miteinander verbunden.

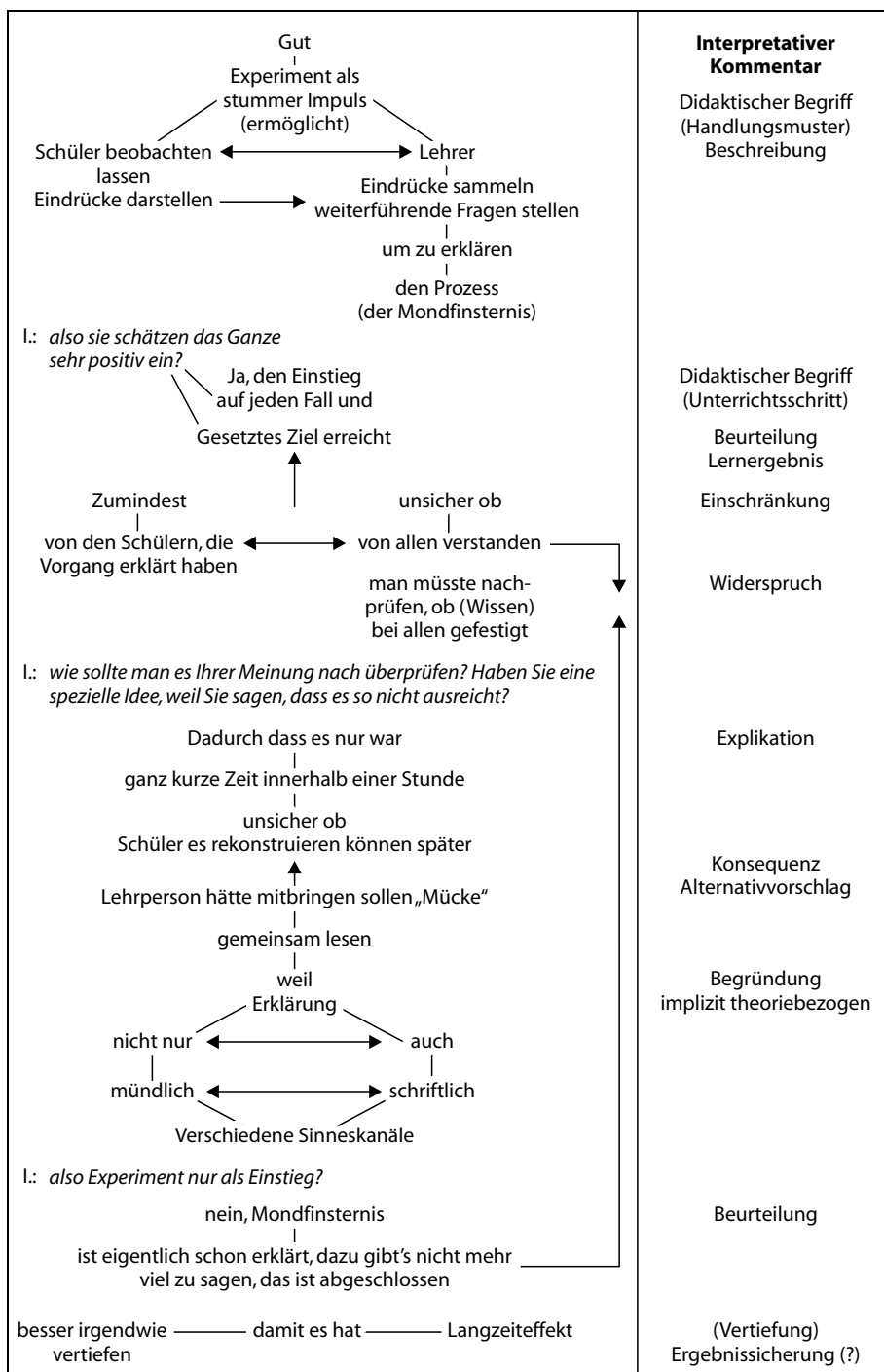


Abb. 2: Darstellungsform im Interviewauszug P-K-2/E/203

Auch im Interview (vgl. Abb. 2) spielt das Thema des Stundenziels und der Ergebnissicherung eine Rolle: Für die Beurteilung von Unterricht wird es also sowohl in der Reflexion als auch in einer handlungsnahen Situation aktiviert. Es sind aber widersprüchliche Aussagen dazu zu verzeichnen, ob das Stundenziel nun als erreicht angesehen werden kann oder nicht. Zunächst stellt die Interviewpartnerin fest, das Ziel der Stunde sei erreicht, danach wird sie unsicher, ob das für alle Schülerinnen und Schüler gelten kann oder nur für diejenigen, die den Vorgang erklärt haben (das waren nur ganz wenige). Das – modernisierungstheoretisch wichtige – Thema der Individualisierung des Lernens scheint hier bei der Beurteilung der Sequenz aber keine Rolle mehr zu spielen. Es kann vermutet werden, dass es von dem eher traditionellen (und wahrscheinlich aus der eigenen Schulzeit erfahrungsmäßig gestützten) Problem der Ergebnissicherung in dieser handlungsnahen Situation, in der eine rasche Beurteilung gefordert ist, überlagert wird. Deshalb ist es vermutlich nicht als fester Bestandteil der Wissensbasis für den Aufbau professioneller Kompetenz anzusehen.

Auszüge aus einem ‚klassifizierend‘ eingestuften Text und dem dazugehörigen Interview einer Absolventin aus dem Ausbildungsmodell ‚integriert (Schweiz)‘ machen deutlich, wie die Wissensbasis von einem theoretischen Gesichtspunkt aus organisiert sein kann (Abb. 3). Im weiteren Verlauf der Darstellung wird in ähnlicher Weise wie im vorhergehenden Beispiel auf die Sequenzierung des Unterrichts Bezug genommen: In dem Sinne, dass sich zur Einführung neuer Inhalte besonders gut Klassenunterricht (im Plenum) eignet, während in den darauf folgenden Schritten eher individualisierend vorgegangen werden kann. Hier wird die Beschreibung aber nicht widersprüchlich, insbesondere, weil nicht die einzelne Unterrichtsstunde als Bezugsgröße der Phasen herangezogen wird, sondern der Prozess des Wissenserwerbs im Allgemeinen. Allerdings kommen – wie fast nirgends in den dokumentierten Aussagezusammenhängen – keine empirischen Erkenntnisse zur Stützung der Argumentation vor.

Dieselbe Absolventin lässt auch im Interview (vgl. Abb. 4) des zweiten Untersuchungsschrittes erkennen, dass sie sich bei der Beurteilung von Unterricht auf theoretische Annahmen stützt. Dabei stellt sie sehr konkrete Überlegungen zur Anwendung der Methode des *Scaffolding* an. Sie grenzt die Methode gegenüber alternativen Verfahren ab und erwägt geeignete Sozialformen für den Einsatz der Methode. Schließlich stellt sie das Vorgehen des Lehrers in der vorgeführten Videosequenz in den von ihr entfaltenen theoretisch-unterrichtsmethodischen Kontext und urteilt, dass es weder den Anforderungen des *Scaffolding* noch des Entdeckenden Lernens genügt. Hier sind die methodischen Begriffe mit genauen Vorstellungen verknüpft, sodass die Methoden in konkreten Unterrichtssituationen identifiziert und reflektiert

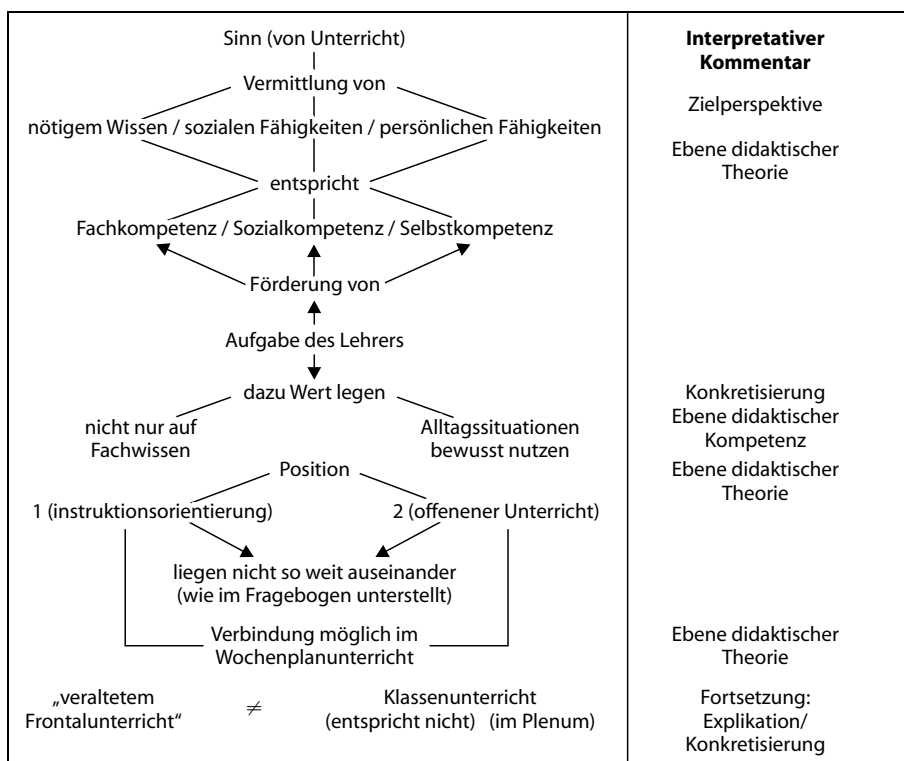


Abb. 3: Darstellungsform im Textauszug ‚klassifizierend‘ P-K-1/E/195

den können. Dies gibt Anlass zu der Vermutung, dass die Absolventin solche Methoden auch für die eigene Unterrichtspraxis beurteilt und möglicherweise einsetzt, und zwar, wie sich zeigt – gemäß den Ansprüchen der Standards – auch unter dem Qualitätskriterium.

Wie oben erwähnt, ist der Vergleich der Wissensbasis der Befragten zu diesem Zeitpunkt nicht unproblematisch. Wünschenswert wäre sicher für die deutschen Universitätsstandorte eine erneute Erhebung am Ende der (praxisbezogenen) zweiten Phase der Lehrerbildung. Aber im vorliegenden Untersuchungszusammenhang ist ebenso von Interesse, wie innovative, also nicht schon durch Tradition und eigene Erfahrung als Schüler(in) vertraute Methoden in Wissens- und Handlungskontexte ‚eingefädelt‘ werden. Dabei sollten nach der hier entfalteten Argumentation auch theoretische Erwägungen und empirische Untersuchungen eine Rolle spielen. Diese Gesichtspunkte treten jedoch in der zweiten Ausbildungsphase systematisch in den Hintergrund. Daher interessieren in heuristischer Absicht besonders mögliche Gelenkstellen der Wissensbasis für die Anschlussfähigkeit von Wissens-

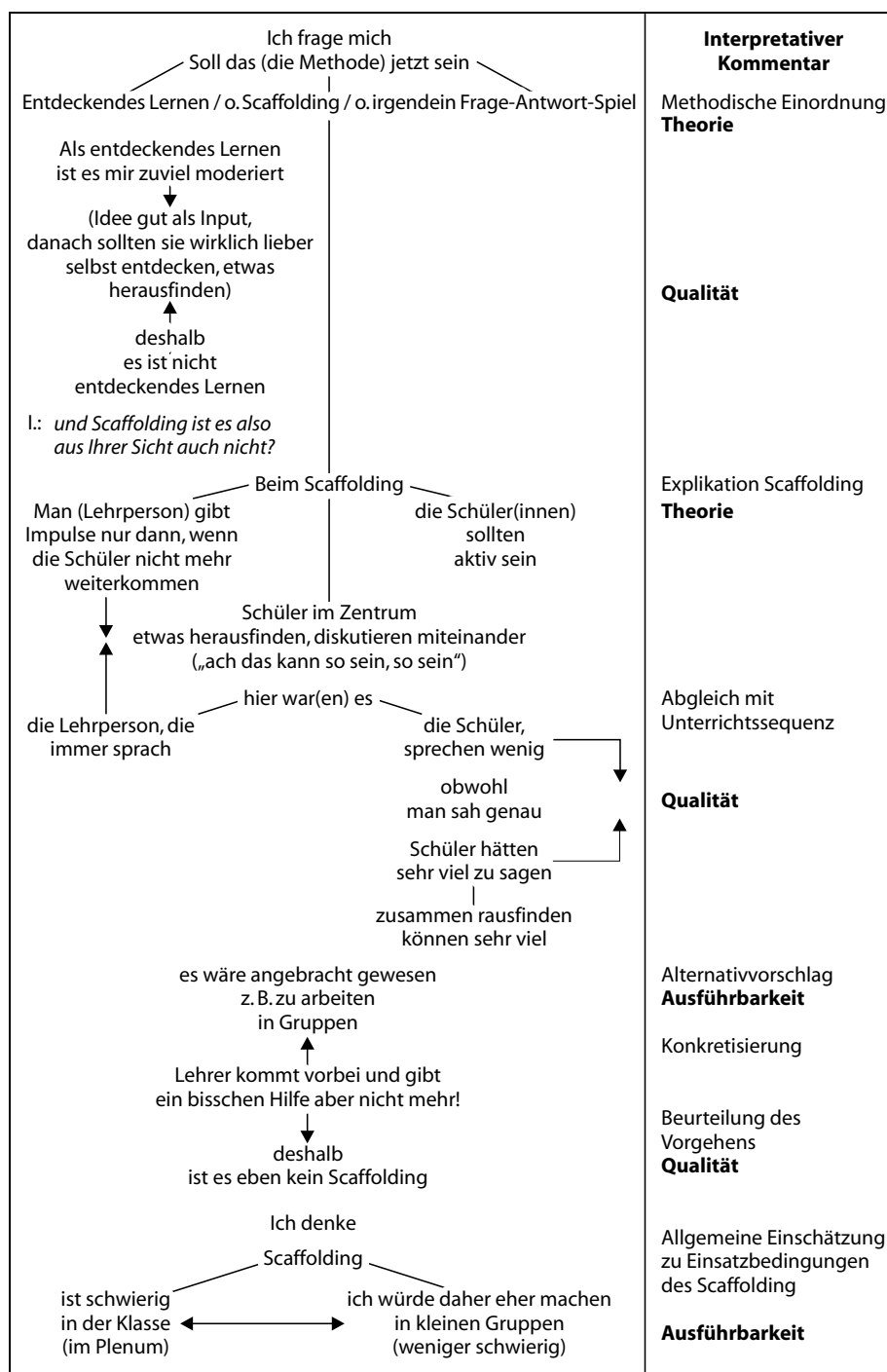


Abb. 4: Darstellungsform im Interviewauszug P-K-2/E/195

elementen aus dem disziplinären und dem professionellen Kontext. Unter diesem Gesichtspunkt kommen Wissensformen, wie die in Abb. 4 dargestellten, den Kriterien der Standards sehr nahe. Diese Kriterien sind daher in den interpretativen Kommentar in der rechten Spalte mit aufgenommen. Es fehlt zwar im Argumentationszusammenhang der Interviewpartnerin wie erwähnt das Kriterium der Empirie, ein grundsätzlicher Mangel für die Anschlussfähigkeit der Wissensformen ist das jedoch nicht. Formal lässt sich nämlich in handlungsbezogener Wissensrepräsentation, wie sie hier vorliegt, empirisches mit theoretischem Wissen gleichsetzen, denn der entscheidende Schritt ist in der Transformation handlungsferner Wissens Elemente in relevante Handlungskontexte zu sehen. Unter dieser Perspektive lassen sich sowohl Theorie als auch Empirie als gleichermaßen fern dem eigenen handlungsbezogenen Wissenszusammenhang einordnen.

Was an diesen beiden hier verglichenen Fällen überdies aufgezeigt werden kann, ist die Tatsache, dass die jeweilige unterrichtsrelevante Wissensbasis in handlungsnahen Situationen durchaus aktualisiert wird. *Dies spricht für die Anschlussfähigkeit disziplinärer und professioneller Wissensformen und gegen ihre systematische Differenz*, wenngleich es natürlich in der Interviewsituation um Unterrichtsreflexion und nicht um Unterrichtshandeln geht. Da die Interviewsituation aber – durchaus vergleichbar dem Unterrichten selbst – relativ spontane Situationsauffassungen (vgl. Wahl 1991) erfordert, lässt sie sich durchaus als ‚handlungsnah‘ charakterisieren. Die Annahme der Anschlussfähigkeit der Wissensformen gewinnt dadurch an Plausibilität.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Professionelle Kompetenz wird sich nach diesen Überlegungen erst dann substantiell verbessern lassen, wenn die Wissensbasis für den Kompetenzaufbau sich einerseits auf der Höhe des disziplinären Niveaus befindet, sie andererseits aber auch mit episodischem Wissen angereichert ist, das Qualitäts- und Ausführbarkeitsfragen zu entscheiden erlaubt. Die Grundlegung für eine solche Wissensbasis fand sich ausgeprägt in den als ‚klassifizierend‘ kategorisierten Darstellungen der Befragten. Diese wiederum waren signifikant häufiger in den Ausbildungsgängen mit ausgeprägter Theorie-Praxis-Integration vertreten.

Einen Erklärungsansatz für diesen Zusammenhang erhält man, wenn die aus dem Projekt bereits vorliegenden Daten und ausgearbeiteten Textbeispiele mit weiteren, oben bereits angesprochenen empirisch gehaltvollen Theorien, insbesondere der *Anchored Instruction* verknüpft werden. Eine grundsätzliche Annahme ist, dass auch Novizen Kategorien benötigen, um

Unterrichtssituationen sinnvoll zu strukturieren. Dabei ist zu erwarten, dass denjenigen, die über ein differenziert vernetztes kategoriales System von Wissen über Unterricht verfügen, das zudem mit episodischen Elementen verknüpft ist, bessere Möglichkeiten des Wissenstransfers in die eigene pädagogische Praxis zu Gebote stehen als denjenigen, bei denen diese Bedingung nicht erfüllt ist. Gestützt wird diese Annahme durch Anhaltspunkte aus Interviews im Rahmen unseres dritten Untersuchungsschrittes. Danach taten sich Berufsanfänger, die theoretisches und episodisches Wissen relativ zwanglos anschlussfähig halten konnten, bei der Einübung in die Unterrichtspraxis leichter als diejenigen, die über eine solche Wissensbasis nicht verfügten.

Dem widerspricht nicht, die Einfädelung in eigenverantwortliche Unterrichtspraxis als eigene Stufe der Entwicklung professioneller pädagogischer Kompetenz anzusehen. Die Praxisbedingungen erweisen sich dabei offenbar als fördernd oder hemmend für die Festigung und Erweiterung der Kompetenz. Treffen beispielsweise widersprüchliche Erwartungen oder Anforderungen in dieser Phase der Berufseinübung aufeinander, so ist dies offenbar besonders belastend für die Betroffenen. Als besonders günstig für die professionelle Entwicklung erwies sich, wenn an die einmal angebahnten Kompetenzen anschließend (kollegiale) Praxisberatung und Supervision angeboten bzw. verpflichtend gemacht wurde.

Zusammenfassend sind als vorläufige Ergebnisse aus dem hier berichteten Zusammenhang der Untersuchung festzuhalten:

- Es zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen den durchlaufenen Ausbildungsmodellen und den unterrichtsbezogenen Wissensrepräsentationen.
- Die bisherigen Befunde sprechen gegen die Annahme der systematischen Trennung von disziplinären und professionellen Wissensformen.
- Vielfältig und systematisch vernetztes (theoretisches) Wissen über Unterricht, verbunden mit episodischen Elementen begünstigt offenbar differenziertere Situationsauffassungen von Unterricht.
- Bei den befragten Absolventen von Studiengängen mit einem abgestimmten Theorieprogramm und darauf bezogenen praktischen Erfahrungsmöglichkeiten waren solche Wissensformen signifikant häufiger repräsentiert als bei den befragten Absolventen des ‚konventionellen‘ Studienganges.

Literatur

- Bohnsack, F. u.a. (Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen) (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-123.
- Bromme R. (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. 33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 105-113.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Clark, C.M (1988): Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. In: *Educational Researcher* 17, S. 5-12.
- Cochran-Smith, M. (2001): Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. In: *Education Policy Analysis Archives* 9, Html-Dokument. www.epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html. Stand: 13.07.2001
- Cochran-Smith, M./Lytle, S.L. (1999): Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: *Review of Research in Education* 24, S. 249-305.
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. (Ed.): *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, S. 453-494.
- Czerwenka, K./Nölle, K./Pause, G./Schlotthaus, W./Schmidt, H.J./Tessloff, J. (1990): *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt: Lang.
- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 143-162.
- Glumpler, E./Wildt, J. (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-225.
- Herrmann, U./Hertrampf, H. (1997): Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf – Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweisen – Ergebnisse. In: *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Bd. 1. Weinheim: Juventa, S. 139-163.
- Holmes-Group (1995): *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI.
- Huberman, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln: Böhlau, S. 249-267.
- Kelchtermans, G. (1996): Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. In: *Bildung und Erziehung* 49, S. 257-276.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Weinheim: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (1997): Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenschaftspsychologischen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik. In: Bayer,

- M./Carle, U./Wildt J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske & Budrich, S. 139-163.
- Koch-Priewe, B. (im Druck): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In: Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Bd. 3, Weinheim: Juventa.
- MacKenzie, A.A./White, R.T. (1982): Fieldwork in Geographie and Long-term Memory Structures. In: American Educational Research Journal 19, S. 623-632.
- Mollenhauer, K. (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von ‚Alltagswelten Jugendlicher‘: In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 97-113.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, S. 26-37.
- Oser, F. (1999): Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. Typskript.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wenn kreative Ansätze versanden: Implementations als verkannte Aufgabe. In: Unterrichtswissenschaft 26, S. 292-311.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57, S. 1-22.
- Tenorth, H.-E. (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 81-97.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Dt. Studien Verlag.

Abstract: *The author inquires into the question how much and wich knowledge about instruction ist to be excepted with students graduating from teacher training. In a study subsidized bey the German Research Association (DFG), written surveys and interviews were carried out, the aim of which was to reveal concepts of instruction among beginners and among graduates in teacher training. Against the background of the debate on theory and practice in teacher education, it is of great interest to discern differences between graduates from a course of studies with a high degree of integrated practice. These comparisons reveal considerable differences wich seem to suggest that knowledge an ability are not necessarily based on comletely separate forms of knowledge.*

Anschrift der Autorin:

Dr. Karin Nölle, Institut für Schul- und Hochschulforschung, Universität Lüneburg,
21332 Lüneburg.